

# Teachers' will and way to learn : studies on how teachers learn and their willingness to do so

Citation for published version (APA):

van Eekelen, I. M. (2005). *Teachers' will and way to learn : studies on how teachers learn and their willingness to do so*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Universiteit Maastricht. <https://doi.org/10.26481/dis.20050610ie>

## Document status and date:

Published: 01/01/2005

## DOI:

[10.26481/dis.20050610ie](https://doi.org/10.26481/dis.20050610ie)

## Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

## Please check the document version of this publication:

- A submitted manuscript is the version of the article upon submission and before peer-review. There can be important differences between the submitted version and the official published version of record. People interested in the research are advised to contact the author for the final version of the publication, or visit the DOI to the publisher's website.
- The final author version and the galley proof are versions of the publication after peer review.
- The final published version features the final layout of the paper including the volume, issue and page numbers.

[Link to publication](#)

## General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

If the publication is distributed under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license above, please follow below link for the End User Agreement:

[www.umlib.nl/taverne-license](http://www.umlib.nl/taverne-license)

## Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at:

[repository@maastrichtuniversity.nl](mailto:repository@maastrichtuniversity.nl)

providing details and we will investigate your claim.

Download date: 05 May. 2023

## Summary (in Dutch)

### *Doel van het onderzoek*

In deze dissertatie wordt verslag gedaan van onderzoek naar hoe docenten leren van ervaringen die ze opdoen tijdens hun werk. Meer specifiek wordt er gekeken naar:

- a. hoe docenten leren op het werk en hoe dit leren verschilt van het leren van de praktijk bij andere beroepsgroepen, en
- b. hoe de wil om te leren (de leerbereidheid) van docenten kan worden beschreven en worden beïnvloed.

De keuze van het thema is onder meer ingegeven door twee maatschappelijke ontwikkelingen. De eerste: van leerlingen en studenten wordt verwacht dat ze in toenemende mate actief hun eigen leren sturen. Dit roept de vraag op hoe docenten zelf hun leren sturen. De tweede: in het kader van onder meer het competentiebeleid wordt stilzwijgend van docenten verwacht, dat ze zich willen ontwikkelen. Deze dissertatie stelt dit uitgangspunt ter discussie.

Een extra reden voor deze themakeuze is het feit dat er wetenschappelijk gezien erg weinig bekend is over hoe docenten leren van ervaringen op hun werkplek. Veel wetenschappelijke literatuur richt zich op het leren van leerlingen en studenten en niet zozeer op het leren van docenten (en nog minder op het leren van ervaren docenten in de dagelijkse praktijk). Als het leren van docenten al onderzocht is, gebeurde dit vanuit een individueel constructivistische invalshoek. Centraal in die zienswijze staat de manier waarop het individu het eigen leren (aan)stuurt. Uit deze zienswijze zijn tal van *prescriptieve* modellen voortgekomen. Zij beschrijven op welke wijze docenten idealiter zouden moeten leren. In de wetenschappelijke literatuur treedt momenteel echter een verschuiving op van een constructivistische naar een meer situationele visie op leren. In de situationele visie ligt de nadruk meer op de relatie tussen het individu en de situatie die aanknopingspunten biedt voor leren. Deze relatie bepaalt op welke wijze leerprocessen ontstaan. In deze dissertatie zijn vanuit deze laatst genoemde visie een viertal studies uitgevoerd om te komen tot een *descriptief* model, dat in kaart brengt niet op welke wijze docenten moeten leren, maar op welke wijze docenten in feite leren van ervaringen op hun werkplek.

### *Onderzoeksvragen*

De dissertatie bestaat uit zes hoofdstukken. Hoofdstuk één omschrijft de doelstellingen en de onderzoeksvragen, geeft een overzicht van de voor de dissertatie relevante literatuur en gaat in op de gehanteerde methoden bij het onderhavige onderzoek. Het tweede tot en met het vijfde hoofdstuk beschrijven vier kwalitatieve studies naar leren van docenten en hun bereidheid daartoe. De studies staan op zichzelf, maar zijn gerelateerd aan zes algemene onderzoeksvragen, te weten:

1. welke leeractiviteiten ondernemen docenten om te leren van ervaringen op hun werk?
2. wat is de rol van zelfreflectie op het leren van docenten?
3. hoe sturen docenten hun leren?

4. hoe kan de wil om te leren van docenten worden omschreven?
  5. welke situationele factoren beïnvloeden het leren van docenten?
  6. hoe kan het leren van docenten die niet zo leerbereid zijn, worden gestimuleerd?
- In hoofdstuk zes staan de conclusies beschreven en worden ze bediscussieerd. Er worden aanbevelingen gedaan voor vervolgonderzoek over hoe het leren van docenten op de werkplek gestimuleerd kan worden.

### *De eerste studie*

Het eerste onderzoek richtte zich op de vraag op welke wijze docenten in het hoger onderwijs leren en hoe ze het eigen leren sturen. Vijftien ervaren docenten van drie verschillende hbo-instellingen in Nederland hebben aan het onderzoek deelgenomen. De data zijn verzameld door middel van open interviews en een elektronisch dagboek dat de docenten gedurende een maand bijhielden. Het onderzoek stoelt op drie theoretische invalshoeken binnen het constructivisme: zelf regulerend leren, ervaringsleren en leren met behulp van reflectiecyclus. Uitgaande van deze invalshoeken zijn vijf hypothesen over (zelfsturend) leren bij docenten onderzocht, te weten:

1. het leren van docenten is zelfgestuurd;
2. het leren is gepland;
3. het leren is cyclisch;
4. het leren is reflectief en
5. het leren leidt tot een gedragsverandering.

Het doel van deze deelstudie was om te onderzoeken of deze vijf hypothesen het leren van docenten op hun werk juist weergeven. De uitkomsten van het onderzoek wijzen uit dat niet alle deelnemende docenten hun eigen leren sturen. Er zijn drie verschillende sturingsprincipes gevonden die duiden op drie verschillende leerprocessen.

Bij *spontane leerprocessen* is er iets in de omgeving dat het leren veroorzaakt; de docent is er zelf niet actief op uit om iets te leren. Het lijkt alsof het leren 'opeens' ontstaat. Naar aanleiding van bijvoorbeeld een gesprek of een situatie in de les, realiseert de docent zich opeens hoe hij iets (in het vervolg) moet aanpakken. Bij deze vorm van leren is er dus niet zozeer sprake van zelfsturing, maar eerder van externe sturing.

Bij de tweede vorm van leren, het *niet-lineair leren*, wordt het leren in gang gezet doordat de docent probeert een probleem op te lossen. Hoewel het probleem van buitenaf komt (externe sturing), besluit de docent zelf actief op zoek te gaan naar een oplossing (zelfsturing). Door deze actieve opstelling van de docent (hij moet er echt iets voor doen) onderscheidt deze vorm zich van de hiervoor genoemde vorm. Het leerproces bij deze vorm van leren is dus probleem gestuurd. Het verwarrende is echter dat de docent zich niet zozeer een leerdoel stelt, maar een werkdoel (oplossen van een probleem). Hij plant dus niet wat hij gaat leren en ook niet hoe hij dit gaat doen (zie hieronder).

Bij de derde vorm van leren, *gepland leren*, weet de docent van tevoren wat hij gaat leren en hoe hij dat gaat doen. Hij heeft een leerdoel en richt daar de situatie op in. Deze vorm van leren is zelfgestuurd. De docent ruikt bijvoorbeeld tijd in om vakliteratuur te lezen; hij gaat op lesbezoek bij een collega of oefent bewust met een andere didactische aanpak. In tegenstelling tot het niet-lineaire leren is de docent

bewust bezig met leren, en pas in de tweede plaats met het oplossen van een probleem.

De meeste leersituaties die door de docenten werden gerapporteerd zijn niet zelfgestuurd (hypothese 1); ze zijn als zodanig ongepland (hypothese 2) en zijn dus 'spontaan' en/of 'niet-lineair', en maken geen deel uit van een cyclisch proces, zelfs niet als ze zelfgestuurd plaatsvinden (hypothese 3). De rol van reflectie in het leren (hypothese 4) kwam in het onderzoek niet duidelijk naar voren. Hoewel de docenten wel terugkeken op hun ervaringen en voornemens formuleerden, gebeurde dit niet op een gestructureerde, planmatige manier. Er werden weinig gedragsmatige veranderingen gerapporteerd (hypothese 5). Opvallend was ook dat meer dan de helft van de deelnemende docenten rapporteerde dat ze niet tevreden was met de eigen leerresultaten. Enkelen gaven aan dat ze niet meer gemotiveerd waren om zich als docent verder te ontwikkelen.

De uitkomsten van dit onderzoek leiden tot de conclusie dat docenten die met name spontane of niet lineaire leersituaties rapporteren, zich ontwikkelen door kleine verbeteringen in hun werk door te voeren. Deze docenten leren dus niet door bewust hun leren te sturen en te plannen.

### *De tweede studie*

Aangezien het eerste onderzoek tevens had uitgewezen dat veel leerprocessen van docenten ontstaan tijdens een interactie met bijvoorbeeld collega's of studenten, richtte het tweede onderzoek zich op de vraag wat (en meer specifiek welk gedrag van beide interactiepartners) een dergelijke interactie tijdens het werk leerzaam maakt.

In deze studie zijn de leeractiviteiten van docenten uit het hoger onderwijs vergeleken met de leeractiviteiten van politieagenten en medewerkers van een verzekeringsmaatschappij. Het doel van het onderzoek was om meer zicht te krijgen op de specificiteit van de situatie waarin leden van de drie verschillende beroepsgroepen zich bevinden en op de gevolgen die dat heeft voor hun leeractiviteiten. In deze studie is gebruik gemaakt van data uit de eerste studie, aangevuld met onderzoeksgegevens uit de politie- en verzekeringswereld.

Het onderzoek heeft geleid tot twee verschillende overzichten waarin enerzijds het gedrag wordt gespecificeerd van de lerende (docent, politieagent en verzekeringsmedewerker) en anderzijds van zijn of haar interactiepartner(s). Opvallend was dat lerenden niet alleen leren van een interactiepartner die zich bemoedigend opstelt, maar juist ook van een interactiepartner die zich 'negatief' of 'niet volgens de verwachting' opstelt. Wanneer de drie beroepsgroepen met elkaar vergeleken worden, vallen drie zaken op. Ten eerste: docenten rapporteerden relatief weinig situaties waarin een interactiepartner zijn leren expliciet stimuleerde. Ten tweede: docenten gaven vaker aan dat ze gedurende een interactie, of als gevolg daarvan, zich bewust werden van hun eigen gedrag, van het gedrag van anderen of van zaken binnen de organisatie in het algemeen, echter zonder expliciet iets met deze bewustwording te doen. Tenslotte: de docenten gaven vaker dan de politieagenten en de verzekeringswerknemers aan dat hun interactie een tweezijdig (in plaats van een éenzijdig) karakter had, bijvoorbeeld doordat ze aan het 'brainstormen' of 'discussiëren' waren. Daarentegen rapporteerden de docenten een

beperkt aantal 'routine interacties' en helemaal geen interacties waarin ze zich voorbereidden op hun werk of waarin ze verkregen informatie controleerden.

Opvallend bij de vraag wie de belangrijkste interactiepartners waren, was het feit dat de docenten nauwelijks voorbeelden gaven van interacties met hun leidinggevend. Dit in tegenstelling tot politieagenten en verzekeringswerknemers. Deze uitkomst kan worden verklaard door de relatief platte organisatiestructuur op veel scholen waarin de leidinggevend een groot aantal mensen moeten aansturen.

Geconcludeerd kan worden dat een deel van de gevonden verschillen tussen de drie onderzochte beroepsgroepen kan worden verklaard uit de contexten, de werkzaamheden en de verschillende organisatiestructuren van de genoemde bedrijven. Daarnaast kan worden geconcludeerd dat de interactie tussen verschillende niveaus in een organisatie een positieve invloed heeft op het leren in de praktijk. Voor docenten blijkt de frequentie van de interactie met hun leidinggevend ten opzichte van de andere twee beroepsgroepen erg beperkt. Tot slot luidt de conclusie uit dit onderzoek dat een goede interactie de expliciete aandacht van beide interactiepartners vraagt, bijvoorbeeld in de vorm van het expliciet gebruiken van de leeractiviteiten zoals geformuleerd in deze studie. Beide interactiepartners hebben namelijk verantwoordelijkheid te nemen in het leren met en van elkaar om, wederzijds, leren van de praktijk mogelijk te maken.

### *De derde studie*

Het derde onderzoek richtte zich op de leerbereidheid van docenten. Dit onderzoek had tot doel om in kaart te brengen:

- a. door welk gedrag een leerbereide docent zich onderscheidt van een niet zo leerbereide docent en
- b. welke verschillende vormen van leerbereidheid docenten in het voortgezet onderwijs laten zien.

Een docent wordt als leerbereid beschouwd als hij zich actief opstelt om te leren van ervaringen in het werk. Dit reikt dus verder dan alleen gepland, intentioneel of zelf-gestuurd leren; de docent staat ook open voor spontane of non-lineaire vormen van leren. Veertien docenten uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (tweede fase) namen deel aan dit kwalitatief opgezette onderzoek. Door middel van halfgestructureerde interviews en retrospectieve interviews naar aanleiding van lesobservaties zijn data verzameld. Op basis hiervan werden drie verschillende vormen van leerbereidheid gevonden.

De eerste vorm is te vinden onder docenten 'die niet inzien waarom ze zouden moeten leren'. De groep kenmerkt zich door:

1. niet open te staan voor mogelijke leersituaties die zich voordoen tijdens het werk, het vermijden van risico's in de klas en het vasthouden aan eigen geplande werkwijzen;
2. niet open te staan voor hun leerlingen en de leerlingen niet goed te kennen;
3. een weinig kritische houding te hebben ten aanzien van hun eigen functioneren en anderen (bijvoorbeeld leerlingen, directie, het ministerie) de schuld te geven van hun situatie;
4. zichzelf geen vragen te stellen over hun eigen functioneren;
5. zelf nauwelijks actief te zijn om hun functioneren te verbeteren;
6. het moeilijk te vinden om aan te geven wat ze leren van hun werk.

De tweede categorie van leerbereidheid is te vinden in de groep docenten 'die zich afvraagt hoe ze (iets) moeten leren'. Deze groep docenten is als volgt te kenschetsen:

1. ze staat niet erg open voor mogelijke leersituaties die zich voordoen tijdens het werk, ze vermijdt risico's in de klas en houdt vast aan de eigen geplande werkwijze;
2. ze staat enigszins open voor hun leerlingen, maar spreekt zich ook wel ongenueanceerd uit over de leerlingen;
3. ze is kritisch op het eigen functioneren en neigt er soms naar om anderen de schuld te geven van een situatie;
4. ze stelt zichzelf retorische vragen over het eigen functioneren;
5. ze weet niet op welke wijze ze zelf het functioneren kan verbeteren, ze wil het wel, maar creëert geen eigen oplossingen en ze is op zoek naar pasklare oplossingen van anderen;
6. ze kan wel aangeven wat ze leert van het eigen werk.

De derde groep docenten kan als 'leerbereid' gekenmerkt worden. Deze docenten hebben de volgende kenmerken:

1. ze staan open voor diverse mogelijke leersituaties die zich voordoen tijdens het werk, ze zijn alert op wat in de klas gebeurt en passen hun handelwijze daarop aan;
2. ze zijn alert op de individuele leerling en spreken een genuanceerd oordeel over hen uit;
3. ze zijn kritisch op hun eigen functioneren;
4. ze stellen zichzelf vragen over hun eigen functioneren en reflecteren daarop;
5. ze maken voornemens en ondernemen actie om hun functioneren te verbeteren;
6. ze kunnen aangeven wat ze leren van hun werk.

Geconcludeerd kan worden dat het derde onderzoek geleid heeft tot een nadere verduidelijking van het begrip leerbereidheid. Ten eerste zijn er verschillende vormen van leerbereidheid in kaart gebracht; ten tweede is duidelijk geworden dat een leerbereide docent situaties op het werk niet alleen anders benadert (met een open, actieve houding), maar ook anders met deze situaties om gaat (eigen rol bekijken, zichzelf vragen stellen, voornemens maken en uitvoeren).

#### *De vierde studie*

Het vierde en laatste onderzoek richtte zich op de vraag hoe de leerbereidheid van 'niet zo leerbereide docenten' gestimuleerd kan worden. De belangrijkste doelen van dit onderzoek waren:

- a. het in kaart brengen van hoe leer- en veranderingsprocessen verlopen bij deze specifieke groep docenten;
- b. het onderzoeken of het mogelijk is om hun leer-, c.q. veranderingsbereidheid te stimuleren met behulp van op maat gemaakte begeleiding en
- c. te onderzoeken of er een verband bestaat tussen de mate van self-efficacy (vertrouwen in en doelgerichtheid van eigen kunnen) en leerbereidheid.

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een bestaand model dat verandering van ongezond gedrag beschrijft in vijf fasen (het Trans Theoretical Model of Change, het TTMC, Prochaska, DiClemente & Norcross, 1992). De drie vormen van leerbereidheid (zie studie drie) bleken goed in dit model te passen.

Het model is niet alleen gebruikt om het leer- en veranderingsproces van deze docenten te beschrijven, ook werden op basis hiervan twee verschillende interventies uitgewerkt. Aan het onderzoek hebben zeven 'niet zo leerbereide docenten' op het gebied van samenwerkend leren in de klas meegedaan. Drie daarvan zagen niet in waarom ze zouden moeten leren (eerste fase van leerbereidheid volgens het TTMC, zie schema 1) en de overige vier wisten niet hoe ze het zouden moeten doen (tweede en/of derde fase van leerbereidheid volgens het TTMC). De eerste groep docenten is gedurende drie maanden individueel begeleid, de tweede groep onderging de zogenoemde groepsinterventie.

Een belangrijk uitgangspunt in het individuele traject vormde de aandacht voor de docent voor wat betreft zijn acceptatie van en de zorgen rondom samenwerkend leren. Er werd voor de drie docenten in dit traject een traject op maat gemaakt, dat niettemin bestond uit een aantal vaste onderdelen. Deze waren: het becommentariëren van een video, het observeren bij een collega, en het voorbereiden, uitproberen en evalueren van een eigen samenwerkend-leren-les. De individuele docent bepaalde het tempo waarin en het aantal keren dat hij een onderdeel wilde doen. De vier overige docenten, die aan de groepsinterventie meededen, werden willekeurig ingedeeld in duo's. Het duotraject besloeg twee cycli, waarin een docent samen met zijn duopartner een eigen les voorbereidde en vervolgens uitvoerde, terwijl zijn partner daarbij toekeek. Vervolgens observeerde hij zijn partner, terwijl die zijn les uitvoerde. Tenslotte keken zij beiden terug op de lessen en bereidden zij weer een volgende voor.

Uit de uitkomsten van het onderzoek blijkt dat een aangepaste versie van het Trans Theoretische Model of Change een bruikbaar middel is om het leer- en veranderingsproces van docenten te beschrijven. Op basis van het onderzoek en het Trans Theoretische Model of Change hebben wij een nieuw model ontwikkeld dat de ontwikkelingsfasen naar leerbereidheid bij docenten beschrijft. Het model bestaat uit vijf fasen en een extra 'nul' fase.

Schema 1: Vijf fasen die de leer- en veranderbereidheid van docenten beschrijven

Fase 0	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
Niet leerbereid	Probleem ontkenning	voorzichtige erkenning	voorbereiding	uitvoering	handhaving

De docent in *fase 0* is niet van plan om nu of in de toekomst te veranderen. In die zin is hij vergelijkbaar met de verstokte roker: 'Ik ga niet stoppen met roken; mijn opa rookte altijd zware shag en is tachtig geworden'. Die docent behoort tot de kleine groep van docenten die waarschijnlijk ook niet meer zal veranderen. Deze docent is niet geïnteresseerd in bij- of nascholing rondom (activerende) didactiek, want hij wil zijn lessen helemaal niet veranderen. De docent neemt informatie selectief waar: met name die dingen die zijn eigen opvattingen bevestigen.

De docent in fase 1, *de fase van probleemontkenning*, is herkenbaar aan uitspraken als: 'Waarom zou ik mijn lessen moeten veranderen, mijn leerlingen halen toch altijd goede cijfers?'. In tegenstelling tot de docent in fase nul realiseert hij zich wel dat het misschien ook anders kan, maar hij betreft dit voorlopig nog niet op zich

zelf of zijn eigen lessen ('Laten ze bij godsdienst maar samenwerkend leren doen'; 'Bij mijn vak kan het niet'). Hij voelt zich vaak het slachtoffer van de politiek en de schoolleiding die 'almaar' veranderingen aankondigen. Deze docent is echter niet zo sterk overtuigd van zijn gelijk als de docent in fase nul en zal met de juiste begeleiding zich kunnen ontwikkelen naar de volgende fase.

De docent in fase 2, *de fase van voorzichtige erkenning*, ziet in dat er sprake zou kunnen zijn van een probleem. Voor sommige leerlingen zou een meer activerende vorm van leren misschien wel beter zijn. Hij denkt dat hij daar binnen nu en een half jaar ook wel mee aan de slag zal gaan. Deze docent is vergelijkbaar met de roker die zegt: 'Op termijn ga ik stoppen met roken'. Eigenlijk, als de docent (en de vergelijkbare roker) heel eerlijk is, weet hij ook niet goed hoe hij dit moet aanpakken of waar hij zou moeten beginnen. Dat maakt dat hij op de korte termijn zeker niet verandert.

De docent in fase 3, *de fase van de voorbereiding*, is wel bereid om op korte termijn aan de slag te gaan met vormen van activerende didactiek. Hij is bereid om iets uit te proberen, maar ziet er wel tegenop. Hij heeft behoefte aan voorlichting over mogelijk te nemen stappen, met name concrete informatie over 'wat' en 'hoe' en hij vraagt daar naar in zijn omgeving. Door deze informatie wordt hij optimistischer over zijn eigen vermogen tot verandering. Sommige docenten in deze fase proberen op onderdelen wat uit. Deze fase wordt ook wel de beslissingsfase genoemd. Rokers in deze fase geven aan dat ze binnen nu en een maand echt gaan stoppen.

De docent in fase 4, *de fase van de uitvoering*, past (met vallen en opstaan) op regelmatige basis activerende werkvormen toe in zijn lessen. Echter, de verleiding om terug te vallen in het oude patroon van de klassikale werkwijze is nog wel heel groot. De nieuwe werkwijze kost namelijk veel energie. Hierdoor is deze docent te vergelijken met de roker die gestopt is met roken.

De docent in fase 5, *de fase van handhaving*, is reeds een half jaar bezig met verschillende activerende werkvormen. Hoewel hij nog steeds ook klassikale instructiemethoden hanteert, kan hij zich niet meer voorstellen dat hij vroeger nauwelijks activerende werkvormen gebruikte. Ze zijn inmiddels een vast onderdeel van zijn didactiek geworden. De roker in deze fase is een ex-roker geworden.

Geconcludeerd kan worden dat beide interventies, de individuele en de groepsinterventie, effectief waren om de leerbereidheid van docenten te stimuleren. Bij zes van de zeven docenten bleek na de interventieperiode de leerbereidheid te zijn toegenomen: zij bleken minimaal één fase opgeschoven te zijn binnen het fasenmodel (zie hierboven). Twee van deze docenten rapporteerden drie maanden later echter wel een terugval: nadat de begeleiding in het kader van het onderzoek stopte, stopten zij ook met hun inspanningen rondom samenwerkend leren. Tot slot is de relatie tussen leerbereidheid en de mate van self-efficacy gedeeltelijk aangetoond.

### *Conclusies en discussie*

Het onderzoeksthema van deze dissertatie was om na te gaan of en hoe docenten leren van hun eigen lespraktijk. Eerdere onderzoeken hiernaar gingen voornamelijk uit van een individueel constructivistische visie op leren. De leertheorieën en modellen die op deze visie zijn gebaseerd, zijn hoofdzakelijk prescriptief: leren is een zelfgestuurd proces; leren gebeurt veelal met en van anderen, reflecteren speelt een belangrijke rol bij het leren, lerenden monitoren het leerproces, lerenden stellen



leerdoelen op en voeren deze uit, etc. Uit ons onderzoek blijkt dat deze benadering lang niet altijd van toepassing is op het leren van docenten op de werkplek.

De in de studies participerende docenten voldeden niet aan de verwachting dat zij op een systematische wijze reflecteren op de ervaringen in hun werk. Dit wil niet zeggen dat prescriptieve modellen in theorie onjuist zijn, wel dat de docenten niet kunnen voldoen aan het ideaalbeeld dat hen in deze modellen wordt voorgehouden. Ook bleek dat niet iedere docent het eigen leren op een actieve manier zelf stuurt. De meeste van de gerapporteerde leersituaties waren extern gestuurd (spontane leerervaringen) of gedeeltelijk extern en zelfgestuurd (niet-lineaire leerervaringen), in plaats van zelfgestuurd (geplande leerervaringen).

Hieruit zijn twee conclusies getrokken:

1. docenten verschillen in de mate waarin ze hun eigen leren sturen en
2. docenten hoeven niet altijd hun leren zelf te sturen, omdat leren ook kan plaats hebben via spontane en niet-lineaire leerervaringen.

Daarnaast bleek de leerbereidheid van docenten onderling te verschillen. De leerbereidheid werd in drie verschillende vormen aangetroffen. Door gerichte begeleiding blijkt de leerbereidheid van de groep docenten die niet inzien waarom ze iets zouden moeten leren, en de groep docenten die zich afvragen hoe ze iets moeten leren, wel toe te kunnen nemen.

Niet alleen de vier studies in deze dissertatie stellen de idealen van de prescriptieve leermodellen ter discussie, ook vanuit andere theoretische invalshoeken (zoals de neuropsychologie en de culturele antropologie) klinken kritische geluiden over deze idealen. Desondanks blijven in de praktijk deze prescriptieve modellen tot op heden richtinggevend in het aansturen van leerprocessen van docenten (en leerlingen). Waarom? Waarschijnlijk, omdat de idealen van een lerende, die zelf vorm geeft aan zijn eigen leerprocessen, passen binnen het huidige liberaal maatschappelijke ideaal van het autonome individu dat zelf en zelfstandig zijn keuzes maakt. Naar onze mening is een situationeel constructivistische visie echter toepasselijker om het leren van docenten te beschrijven. In dit perspectief, waarvan Vygotsky één van de belangrijkste grondleggers is, bepaalt de dialectische relatie tussen situatie en individu of er een wil om te leren ontstaat en dus zelfsturing kan plaatsvinden.

De situationele visie is gebruikt om een nieuw theoretisch model op te stellen dat het leren van docenten van ervaringen in de praktijk beschrijft. Het model (zie pagina 124) laat zien dat het leren van docenten afhangt van:

1. de relatie tussen individu en situatie,
2. de fase van leerbereidheid als gevolg van deze dialectische relatie,
3. de mogelijke vormen van sturing door de lerende, gerelateerd aan de fase van leerbereidheid en
4. de mogelijke leervormen die als gevolg van deze sturing ontstaan.

#### *Aanbevelingen voor de praktijk en toekomstig onderzoek*

Op basis van dit model doen we de aanbeveling dat docenten op maat moeten worden begeleid in hun leerproces. Schoolbrede trainingen of bijeenkomsten voldoen vaker niet dan wel aan de individuele behoeften van docenten. Docenten verschillen per vakgebied en situatie in de mate waarin ze willen leren en hun leren zelf kunnen sturen. Docenten en hun leidinggevenden zouden er daarom goed aan

doen om samen te bekijken wat er nodig is om het leren te laten plaatsvinden. De docent die niet inziet waarom hij zou moeten leren, heeft bijvoorbeeld baat bij het voortdurend benadrukken van de nadelige gevolgen van zijn gedrag voor zichzelf en zijn omgeving (observeren van zijn lessen en feedback geven). De docent die al wel weet wat hij wil leren, maar nog niet hoe, heeft baat bij het observeren van een collega met wie hij zich afficheert, concrete voorbeelden van hetgeen hij wenst te leren en hulp bij het voorbereiden van een eerste experiment. De docent die graag wil leren en dat ook al doet, wil zo min mogelijk lastig worden gevallen met bureaucratische regels die zijn leren kunnen belemmeren. Een leidinggevende, die perspectief biedt en die ervoor zorg draagt dat belemmeringen om iets nieuws uit te proberen (rooster, lokaal, etc.) zoveel mogelijk verdwijnen, is voor de leerbereide docent een belangrijke steun in de rug. Met een docent die zich in fase 0 van de leerbereidheidsfasen bevindt, is het belangrijk om in gesprek te blijven, duidelijke afspraken te maken over wat wel of niet geleerd moet worden en ophouden met het niet-lerende gedrag te gedogen.

Voor organisatieadviseurs en trainers is het aanbevelingswaardig om zich te laten leiden door twee nieuwe adagia met betrekking tot veranderingsprocessen in scholen. Het eerste oude adagium luidde: start met degenen die willen, en breidt dit langzaam uit zodat er een olievlekwerking op gang komt. Naar aanleiding van het succes van de omgekeerde veranderaanpak die in de vierde studie is gehanteerd, luidt het nieuwe adagium: start met degenen die niet willen, degenen die wel willen, redden zich toch wel. Het tweede oude adagium luidde: investeer niet te veel energie in die vijf procent van de mensen die toch niet willen. Naar aanleiding van het feit dat een leidinggevende bekende dit letterlijk op te vatten, luidt het nieuwe adagium hiervoor als volgt: stop met gedogen van de vijf procent die toch niet wil, blijf in gesprek met hen of ga opnieuw het gesprek aan.

De aanbevelingen voor toekomstig onderzoek richten zich op twee aspecten. Enerzijds is het van belang om meer onderzoek te doen naar de wijze waarop het informele leren, zoals het leren op de werkplek, 'gemeten' kan worden. Wanneer heeft iemand echt iets geleerd, welke criteria kunnen daarvoor worden geformuleerd? Anderzijds is het van belang om het bovenstaande model te onderwerpen aan grootschaliger en gedetailleerder onderzoek. Dergelijk onderzoek zou meer inzicht kunnen opleveren over de afbakening van de vijf+ fases die de leer- en veranderingsbereidheid van docenten beschrijven en over de vraag hoe docenten zelf leren leren.